

Rumpf, Horst

## **Irritationen - Unvertraut werdende Welt**

*Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 747-758*



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Horst: Irritationen - Unvertraut werdende Welt - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 747-758 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143707 - DOI: 10.25656/01:14370

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143707>

<https://doi.org/10.25656/01:14370>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 6 – Dezember 1985

## I. Thema: Kinderleben:

- REINHARD FATKE      Phänomene des Kinderlebens. Einleitung zum Themenschwerpunkt 697
- ELISABETH H. FLITNER/  
RENATE VALTIN      „Das sage ich nicht weiter“: Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern 701
- HANS OSWALD/  
LOTHAR KRAPPMANN      Kinderwünsche 719
- MICHAELA ULICH      „Eene, meene muh/raus bist du“. Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel 735
- HORST RUMPF      Irritationen – Unvertraut werdende Welt 747
- HANS RAUSCHENBERGER      Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik 759

## II. Diskussion

- KARL BINNEBERG      Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. 773
- FRANZ E. WEINERT/  
MICHAEL R.  
WALDMANN      Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse 789
- GEORG HÖRMANN      Beratung zwischen Fürsorge und Therapie 805

## III. Besprechungen

- HEINZ-ELMAR TENORTH      DIETER LENZEN/KLAUS MOLLENHAUER (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung 821
- WERNER KEIL      KARL-HEINZ DICKOPP: Lehrbuch der systematischen Pädagogik 829

WERNER KEIL

NORBERT KLUGE: Einführung in die Systematische Pädagogik. Ansätze zu einer systematischen Betrachtungsweise der Allgemeinen Pädagogik 829

ROLF HUSCHKE-RHEIN

HELMUT DANNER: Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik 833

WALTER HERZOG

VOLKER GUTBERLET: Komplexität und Komplementarität. Zum Wissenschaftsverständnis empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft in bezug auf die Entwicklung naturwissenschaftlicher Methodologie 836

RUDOLF TIPPELT

PIERRE BOURDIEU: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft 839

JÜRGEN OELKERS

RAINER WINKEL (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen 841

#### IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 845

## Contents

### I. Topic: Studies in Child Development

- |  |   |
|--|---|
| REINHARD FATKE                         | Phenomena of Children's Life. Introduction to the Topic 697                               |
| ELISABETH H. FLITNER/<br>RENATE VALTIN | "I Won't Tell Anybody" – The Development of the Notion of Secret among Schoolchildren 701 |
| HANS OSWALD/<br>LOTHAR KRAPPMANN       | Children's Wishes 719   |
| MICHAELA ULICH                         | Ritual and Social Experience in Traditional Games of Children 735                         |
| HORST RUMPF                            | Irritations – A World Growing Strange 747   |
| HANS RAUSCHENBERGER                    | Questions Children Ask – Developmental and Hermeneutical Aspects 759                      |

### II. Discussion

- |   |   |
|---|---|
| KARL BINNEBERG                              | Basic Principles of the Methodology of Educational Case Studies 773         |
| FRANZ E. WEINERT/<br>MICHAEL R.<br>WALDMANN | How Do the Gifted Think? Intellectual Abilities and Cognitive Processes 789 |
| GEORG HÖRMANN                               | Counselling between Social Service and Therapy 805                          |

### III. Book Reviews 821

### IV. Documentation

- New Books 845

## Irritationen – Unvertraut werdende Welt

### *Zusammenfassung*

Lernen heißt im verbreiteten Verständnis soviel wie fähig werden, Irritationen und Verwunderungen handhaben und distanzieren zu können. Je realitätstüchtiger ein Mensch wird, um so leichter fällt es ihm demnach, sperrige Widerfahrnisse einzuordnen, zu erklären, einzuschätzen.

Über dieser Tendenz wird leicht übersehen, daß es auch eine Drift im Menschengestalt gibt, die darauf aus ist, das Unpassende, das Frappierende und Unglaubliche herauszubringen, auszuhalten und offenzulegen. Kinder, Künstler, Forscher geben gelegentlich von dieser Betroffenheit Zeugnis. Der Aufsatz kommentiert und interpretiert dafür verschiedenartige Beispiele, gestützt vorab auf phänomenologisch inspirierte Aufmerksamkeitsrichtungen.

Es geht uns ziemlich leicht vom Mund, das Wort vom „Vertrautmachen“. „Machen Sie sich mit dem 19. Jahrhundert, mit der Romantheorie, mit der Mechanik fester Körper, mit der Differentialrechnung vertraut“ – das hören Schüler und Studenten seit Generationen von ihren Lehrern. Diese sehen es ihrerseits darauf ab, wenn man ihrer Rede trauen darf, den Lernenden bestimmte Inhalte „nahezubringen“. Die in diesen Wendungen steckenden Bilder sind aufschlußreich. Wir haben ein tief eingefleischtes Verständnis von dem, was den Köhner, den Fortgeschrittenen von dem unterscheidet, der anfängt; der von nichts eine Ahnung hat, dem alles noch fremd ist. Der Köhner – so unsere Vorstellung – ist in seinem Gebiet so zu Hause, daß da kein Stäubchen Fremdheit mehr ist; nichts, was ihn erstaunen ließe oder ihm den Atem verschlänge. Der Köhner ist der Souverän; der lächelnde Fachmann, dem Laien bleibt das Staunen.

Unsere Bildungseinrichtungen, unsere gesamte Informationskultur verstehen sich als Vertrautmacher. Die Lehrer mitsamt ihren vielartigen didaktischen Hilfsmitteln scheinen nach dem Gesetz angetreten, daß sie allenthalben Fremdheiten, Unbekanntheiten zu vernichten und aus der Welt zu schaffen haben. So wie die Erdforscher die weißen Flecken von den Landkarten wegzubringen hatten, so ist Belehrung dazu da, die Köpfe aufzufüllen. Möglichst lebendig, möglichst anschaulich, versteht sich – die zu Belehrenden, die zu Informierenden sollen nicht überfahren werden. Aber am Ende sind wir Lehrer und Wissensweitergeber doch zufrieden, wenn unsere Zuhörer und Schüler so souveräne Köhner geworden sind, wie wir es verbriefterweise zu sein glauben.

Kann ein vernünftiger Mensch an dieser Zielsetzung von Bildungsarbeit, von Kulturarbeit zweifeln? Muß das Ziel jeder Belehrung nicht darin liegen, daß der Belehrt am Ende Bescheid weiß?

Ich will ein paar Gehversuche gegen den Strom dieser scheinbaren Selbstverständlichkeit machen – befallen von dem Verdacht, diese vorherrschende Art, sich die Welt nahezubringen, könnte sie geradezu zum Verschwinden bringen; heimgesucht von dem Eindruck, daß Irritationen von Kindern und anderen Anfängern nicht einfach als Manifestationen noch mangelnder Realitätstüchtigkeit abgetan und eingestuft werden dürften.

Ein Sechsjähriger und ein Vierjähriger, wohl Brüder, begegnen mir in einer Seitenstraße, der Ältere führt einen Pudel an der Leine. Ein knackig-frischer und sonniger Dezembervormittag. Der Größere, fast flüsternd: „Guck mal, schönes neues Eis!“ Eine kleine Pfütze war über Nacht erstarrt – fest und glasklar war sie geworden.

Ein Naturforscher (ALEXANDER VON HUMBOLDT, zit. nach BLUMENBERG 1981, S. 295), nach monatelangen Erkundungen der Bodenoberflächen durch verschiedene Kräfte von seinem Wissen über unsichtbare und unspürbare Kräfte gleichsam überwältigt, schreibt: „Man traut gleichsam dem Boden nicht mehr, auf den man tritt.“ Ein leiser Schrecken – die Haut des Gewohnten, des Normalen, des sich von selbst Verstehenden zerreißt. Und zwar nicht am Anfang, sondern am Ende einer langwierigen Forschung. Er kennt sich nicht mehr recht aus. Die vertraute, die solide, die in Routinen beherrschte Welt verliert etwas von ihrer Stabilität. Buchstäblich: Der Boden wankt. Die scheinbar wohlbekannte Welt – als Ergebnis von Forschung, von sorgfältiger Beobachtung nimmt sie fremdartige Züge an. Was ist das für eine widerborstige, aus dem Sattel der Souveränität werfende Erfahrung? – ALEXANDER VON HUMBOLDT schrieb vor anderthalb Jahrhunderten. In wissenschaftlichen Abhandlungen von heute sind ähnliche Sätze eher fehl am Platz. Sie wirken peinlich, sie gelten als persönliche Anmutungen, die doch in der rein objektiven Wissenschaft nichts verloren haben. Wer Wissenschaft treibt und seine Erkenntnisse beschreibt, hat sich von jenem Ich zu verabschieden, das in eine bestimmte Lebenswelt gebunden ist, das von Gefühlen, Empfindungen und Erinnerungen durchströmt wird. Darüber zu staunen, daß es diesen so festen, so beständigen *Erboden überhaupt gibt* – das gilt uns nicht als wissenschaftsförmige Erfahrung, es hat nichts mit Erkenntnis zu tun, so meinen wir.

So unähnlich ist diese Betroffenheit gar nicht dem leisen Entzücken des Sechsjährigen, der es noch nicht für das Selbstverständlichste und Gleichgültigste der Welt nehmen kann, daß über Nacht aus einer Pfütze dieses krachig glatte spiegelige Etwas geworden ist. Nein, er tut nicht, worauf wir Belehrer fast süchtig warten. Er fragt nicht, *wieso*. Er geht nicht auf die von allen Didaktikern so emsig gepflegte Hürden-Laufbahn des Problemlösens. Er fängt nicht an, seinen kleinen Bruder belehren zu wollen. Er sagt: „Guck mal.“ Da ist was anders in der Welt geworden. Unvertraut, fremdartig – und es zieht ihn an, das Fremde. Er will nicht einordnen, erklären, die merkwürdige Angelegenheit hinter sich bringen. Er will hinsehen, hinspüren. Auch hier: der Boden des Vertrauten wankt gewissermaßen – er ist sehr anders als für gewöhnlich erwartet. Mit der Solidität der Dinge ist es doch nicht so weit her – das leise Entzücken dabei ist unverkennbar. Wasser ist nicht unbedingt und immer Wasser. Über Nacht kann sich Fundamentales verrücken. Eine Lust an dieser Verrückung ist wetterleuchtend zu spüren. Das gar zu Vertraute bekommt Risse. Woher diese Lust am Neuen, am Überraschenden, am leicht Verrückten?

Die beiden Beispiele – die Irritationen über die zu Eis gewordene Pfütze, über die stabile Erde – beziehen sich auf Erfahrungen, die sich überraschend und unversehens eingestellt haben. Sie sind nicht arrangiert und planmäßig herbeigeführt. Soll und muß man sie deshalb dem Zufall überlassen? Wo, von wem kann man etwas erfahren über Vorgänge, in denen das scheinbar Vertraute unvertraut wird und in denen die Routinen der Erledigung ihre Kraft verlieren?

Eine Quelle, die zu solchen Aufmerksamkeiten hilft, ist die Kunst. Was Künstler machen, fällt ja nicht vom Himmel – sie knüpfen an bestimmte Erfahrungen von Menschen an, arbeiten sie aus und setzen sie ins Werk. Lehrer, die nicht nur auf Informationsweitergabe und Stofferledigung aus sind, könnten in der Schule der Kunst einiges lernen. Ich knüpfe an Überlegungen des russischen Kunstphilosophen und Literaturforschers VIKTOR SKLOVSKIJ an.

Wenn man sich an Handlungen gewöhnt hat, werden sie automatisiert. Das ist nichts Neues. Sie geraten als Angewohnheiten „in den Bereich des Unbewußt-Automatischen“, schreibt SKLOVSKIJ (1971, S. 11). „Wenn jemand sich an die Empfindung erinnert, die er hatte, als er zum ersten Mal eine Feder in der Hand hielt oder zum ersten Mal in einer fremden Sprache redete, und wenn er diese Empfindung mit der vergleicht, die er beim zehntausendsten Mal hat, dann wird er uns zustimmen.“ Mit diesem Prozeß wird „die größte Ökonomie der Wahrnehmungskräfte erreicht; die Dinge bieten sich entweder nur mit einem ihrer Merkmale dar, zum Beispiel als Nummer, oder sie werden gleichsam nach einer Formel ausgeführt, ohne überhaupt im Bewußtsein zu erscheinen“ (SKLOVSKIJ 1971, S. 12). Das ist zwar praktisch – im Interesse der zügigen Erledigung von Aufgaben und Geschäften; aber es hat auch seinen Preis. Und jetzt zitiere ich einige Sätze, weil sie die Sicht auf Kunst als Gegenkraft gegen die Automatisierung der Wahrnehmung großartig formulieren: „So (d. h. durch die Automatisierung der Wahrnehmung) kommt das Leben abhanden und verwandelt sich in nichts. Die Automatisierung frißt die Dinge, die Kleidung, die Möbel, die Frau und den Schrecken des Krieges. ‚Wenn das ganze komplizierte Leben bei vielen unbewußt verläuft, dann hat es dieses Leben gleichsam nicht gegeben‘ (Tolstoj).

Und gerade, um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen; das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der ‚Verfremdung‘ der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn den Wahrnehmungsprozeß ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden“ (SKLOVSKIJ 1971, S. 15).

Kunst rückt Gegebenheiten in ein neues, fremdes Licht – sie lehrt neu hinzuschauen, hinzuspüren; und zwar durch Verlangsamung und Erschwerung der Darstellung, durch Mobilisierung von Gegenkräften gegen die Routine, die einen Stein genauso als altbekannten einordnet wie die Geschehnisse eines Krieges. Kunst schafft Lücken, Brüche, Zwischenräume, komponiert scheinbar vertraute Elemente neu, um einen Erfahrungswiderstand spüren zu lassen; um es unmöglich zu machen, daß sinnlich erfahrbare Geschehnisse dadurch ihrer Eindruckskraft beraubt werden, daß sie kurzschlüssig zu Fällen altbekannter Erklärungen und Allerweltswahrheiten verblassen.

SKLOVSKIJ zeigt das vor allem an Texten TOLSTOJS. Ein von TOLSTOJ öfter verwendetes Mittel zur Herstellung eines befremdeten Blicks ist – neben der Sicht des Fremden oder des Neulings – die Verwendung alltäglicher und genauer Wörter zur Bezeichnung von Vorgängen, für die es eingeschliffene Redewendungen gibt, bei denen aber wegen der Automatisierung niemand mehr etwas empfinden oder denken kann. So läßt er beispielsweise den seinerzeit geläufigen Begriff „Auspeitschen“ mit Unbekanntheit auf, indem er ihn umschreibt: „Menschen, die Gesetze übertreten haben, entblößen, auf den Boden werfen und mit Gerten auf das Gesäß schlagen.“ Einige Zeilen später schreibt er: „die entblößten Hinterbacken peitschen“ (SKLOVSKIJ 1971, S. 17).

Wörter und Sätze werden hier nicht verwandt, um schleuniges Verständnis herzustellen. Jede konventionelle Bedeutung, auch jeder Ausdruck in einer Fachsprache glättet, macht den Stachel in der Realität unkenntlich, um sie handhabbar zu machen. Aber es gibt die Gegenbewegung: die den Stachel gerade wieder herausbringen will. Auf daß man nicht zu schnell zur Tagesordnung übergeht. Täusche ich mich in der Vermutung, daß unsere Belehrungs- und Informationskultur mit diesen Vorgängen auf keinem guten Fuß steht? Daß sie den Krebsgang vom konventionell oder wissenschaftlich Vertrauten zum Unvertrauten für einen zeitraubenden Luxus

hält, den sich vielleicht Künstler und Kinder erlauben, für den lebensstüchtige Menschen aber keine Zeit aufwenden können? Allenfalls haben Fremdheiten eine Chance als Aufhänger, zum Einstieg – damit sie dann durch die Könner und Beherrscher siegreich aus dem Feld geschlagen werden. Lehrbücher, Sachbücher, Instruktionen haben, so die verbreitete Meinung, Erkenntnisse auszubreiten – nicht Nachdenklichkeit zu stiften.

Das Beispiel TOLSTOJ zeigt ein Verfahren, wie konventionalisierte Glättungen aufgeraut werden können: durch das Heraufholen sinnlicher Anschauungen, sinnlicher Tätigkeiten, die unter der geläufigen Bedeutung unkenntlich geworden sind. So räumen ja Künstler immer wieder die Seh- und Hörgewohnheiten, die Erklärungsgewohnheiten ab, die sich als Konvention einstellen. Und Kinder sind in mancher Hinsicht die großen Lehrmeister in diesem Abräumen von Konventionen. Wer den fremden Blick lernen will, kann bei ihnen in die Schule gehen, z. B. anhand der folgenden kleinen Geschichte:

Ein Fünfjähriger steht versunken in den Anblick einer eckigen Flasche, die voll ist mit Himbeersaft; die Mutter notierte unmittelbar, was er dabei vor sich hin sagte: „Wenn das Glas rund ist, dann ist auch der Saft rund. – Der Saft richtet sich nach dem Glas. – Wenn das Glas viereckig ist, dann ist auch der Saft viereckig. – Der Saft ist rundherum im Glas“ (WAGENSCHEN u. a. 1973, S. 50). Der viereckige Himbeersaft kann nur den in Verwundung setzen, der noch den Widerspruch dieser viereckigen Gestalt zu der fließenden, sich nirgends ballenden Natur des Saftes spürt – der diese Erinnerung als lebendige Bildspur und als daraus genährte Erwartung auf den viereckigen Himbeersaft in der Flasche aufprallen läßt. Ein Konflikt zwischen Erinnerungsbild und Wahrnehmungsgestalt weckt die Verwundung, erzeugt die Nachdenklichkeit. Der viereckige Himbeersaft verliert die Selbstverständlichkeit, auf die der Erwachsene keine Aufmerksamkeit mehr verschwendet. Es fällt ihm dieser Widerspruch in den sinnlichen Gestalten gar nicht mehr auf. Die sinnlichen Gestalten sind durch Gewöhnung und durch gedankliche Durchdringung ihrer Eindrucks macht entleert – der Heranwachsende wird ein paar Jahre später außerstande sein, sich noch über den viereckigen Himbeersaft zu wundern. Er weiß dann, daß jede Flüssigkeit die Form ihres Gefäßes annimmt.

Eine sich vom sinnlichen Eindruck loslösende Denktätigkeit schafft Abstand, vertreibt die Verblüffung, läßt freilich auch die Aufmerksamkeit für die sinnlichen Gestalten der Erfahrungswelt verkümmern. Sie droht zu schrumpfen – die Erwachsenen neigen, in ihnen nur noch Anzeiger für allgemeine Sätze, für konventionelle Allerweltsweisheiten oder für wissenschaftlich verbriefte Erkenntnisse zu sehen. So werden Widerfahrnisse normal gemacht. In vieler Hinsicht ist das sicher zum Überleben wichtig. Schule und Erziehung sind seit Jahrhunderten kräftig aktiv dabei. Aber die so bekannt gemachte Welt könnte verschwinden. In einer Welt, die recht stolz darauf ist, wie weit sie es mit ihrem Wissen gebracht hat, und die es für nichts als für einen Segen hält, dieses Wissen auszuweiten und auszubreiten – in dieser Welt mag es hilfreich sein, daß es auch die Faszination am Unbekannten, ja am Unverständlichen gibt.

In der Biographie einer Frau, die noch ein paar Kinderjahre im letzten Krieg erlebte, lese ich Verwunderliches. Sie schreibt von einem Uraltbibliothekar, der ihr kurz nach 1945 ein Buch gab, in schmieriges schwarzes Leinen gebunden, „FABIAN“. Der erste Autorennamen, der sie überhaupt interessierte, stand als Verfassernamen drüber: „Von da an hatte die Kinderliteratur ... keine Chance mehr bei mir. Ich wurde Stammgast beim Uraltbibliothekar, und er händigte mir Atemberaubendes aus. Was sich der gute alte Mann dabei dachte, weiß ich



nicht. Ich weiß nur mehr, daß ich etliche Male in der Woche Buchtauschen ging und sehr viel las, was ich nicht verstand und wovon ich fasziniert war. Einmal möchte ich das noch erleben und fühlen können! Mich an Sätzen erfreuen – um nicht zu sagen berauschen – die ich nur teilweise kapiere. Die ungeheure Erregung am ‚unaufgelösten Rest‘ ist mir als etwas Unheimliches und zugleich Wunderbares in Erinnerung“ (CHRISTINE NÖSTLINGER 1985, S. 35).

Ich will ein weiteres Beispiel dafür erzählen, wie Neulinge – und jedes Kind ist ein Neuling – noch über die kostbare Fähigkeit verfügen, in der uns selbstverständlichen Welt den Stachel des Unverständlichen, des Ungereimten, des Verrückten zu spüren. In einem Aufsatz „Unser letzter Wandertag“ schrieb ein Elfjähriger: „In Ulm haben wir auch das Monster besichtigt. Es war sehr groß“ (*Der Schaffner lockerte seine Gefühle* 1981, S. 96). Wenn wir das hören, haben wir natürlich unsere Einordner – „Freud“, denken wir; oder „Stilblüte“. Die sogenannten Schülerfehler verdienen Aufmerksamkeit. Weil sie oft richtiger, erfahrungsrichtiger sind als das sogenannte Korrekte. Der Bub hat doch sicher ein riesiges stachliges Ungetüm gesehen, fremd, steinern, funktionslos und absurd – ein Monster mitten in Ulm. Der Monstereindruck war noch nicht völlig überlagert und entkräftet von dem Kulturdogma der Erwachsenen, daß es sich dabei um ein ehrwürdiges Denkmal des religiösen Glaubens einer vergangenen Zeit zu handeln hat. Der Blick und das ihn steuernde Gefühl ist noch nicht von allgemeinen Kultursätzen an die Leine gelegt. Das Monster wird dann zur zu besichtigenden Sehenswürdigkeit. Dem Buben ist es noch insgeheim ein starres Ungeheuer. Und niemand regt sich auf über dieses Ding. Im Gegenteil. Würstchenbuden davor, Ansichtskartenverkäufer, geschäftiges Treiben. Es ist halt das Ulmer Münster. Man muß es besichtigen, alle Welt fordert das. Der Elfjährige hat auch schon die selbstverständlichen Wertschätzungen seiner Umwelt in sich. Es ist wert, besichtigt zu werden. Da hilft kein Einspruch. Aber die Wahrnehmungskraft und die sie durchdringende Einbildungskraft waren doch noch nicht so kulturförmig gemacht, daß sie im Abtasten des kulturförmigen Gebildes nur ein Kulturspitzenprodukt zu entziffern imstande waren. Das Skandalöse und Unvertraute, das ja nun reichlich fremd in unserer Welt steht – ja, das ist das Monster, das sehr groß ist.

Stilblüten als Spuren des Widerstandes gegen die Vertrautmacher entstehen wohl in einem „unbewachten Augenblick“. Diese sogenannten Fehler sind nahe verwandt mit dem Staunen ALEXANDER VON HUMBOLDTS über die feste Erde, mit TOLSTOJS fremdem Blick auf das Auspeitschen, mit der Kinderverwunderung über den viereckigen Himbeersaft und auch mit der Faszination durch das Unverständliche. Ein Name für die Kraft, die Vertrautheitshülle zu sprengen oder nicht übereifrig in sie einzusteigen, heißt Phantasie. Üblicherweise verstehen wir ja Phantasie als etwas, das über die Realität hinausgeht, aus ihr flüchtet. Es gibt sie aber ganz gewiß auch als Kraft, die in die Realität eindringt, die sich nicht begnügt mit den Lehrsätzen der Könner, die genau wissen, was normal und richtig ist. Es gibt sicher auch die die Welt überzuckernde und begradigende Kummerform von Phantasie. Eine Form von Abwehr gegen die andere, die mit der Fremdheit paktiert, die sich verwundbar hält, weil Verpanzerung das Leben kosten kann.

Freilich, dieser die seitherigen Überlegungen resümierende Satz bedarf eines Gegen-Satzes, sonst bleibt er schwärmerische Verklärung. Um im Bild zu bleiben: So sehr es zutrifft, daß Verpanzerungen das Leben kosten können, so wenig läßt sich bestreiten, daß sie auch Leben schützen und retten können. Daß also das Fehlen solcher Schock-Absorber und „Unempfindlichmacher“ verletzlich und verwundbar machen kann, wenn die Umwelt brutal und das Leben ihr empfindlich ausgeliefert ist. In ein paar Strichen und einigen Beispielen (anhand der autobiographischen

Schriften von THOMAS BERNHARD) soll das damit Gemeinte an Kinder-Irritationen deutlicher gemacht werden. Zunächst einige Thesen:

- (1) Kindern fehlen im allgemeinen die Instrumente, das ihnen Widerfahrende auf Distanz zu bringen, es sich mittels geeigneter Maßnahmen vom Leib zu halten. MERLEAU-PONTY spricht davon, daß Kinder „in die Situation eingetaucht (*immergé*)“ sind (MEYER-DRAWE 1984, S. 187). Es fehlen ihnen Mittel, situative Widerfahrnisse zu normalisieren, als Fälle eines Allgemeinen, eines Normalen zu entziffern und sie so ihrer irritierenden oder überwältigenden Kraft ein Stück weiter zu entledigen. Die begrifflich-kognitive Operationsfähigkeit ist eine – vorab von PIAGET analysierte – Spielart solcher Distanzierung; die ritualisierende Verfeierlichung – die ein Schlachtfeld oder ein KZ dadurch erträglich zu machen sucht, daß beides zu einer Gedenk- oder Weihestätte stilisiert wird, eine andere; die Kanonisierung von Ereignissen, Menschen, Erkenntnissen mitsamt der Erzeugung von Ehrfurchts- und Tabueffekten eine dritte; die Einstudierung von stimmlichen wie gestischen Gebärden der Geläufigkeit und Kennerschaft eine weitere.
- (2) Infolgedessen sind Kinder in anderem und leiblich manifest werdendem Sinn dem ausgeliefert, was ihnen widerfährt. Dieses läßt sich verschieden einschätzen. Wer die Erwachsenenposition als die der realitätsangemessenen Durchdringung und Beherrschung einschätzt, wird das Fehlen der Souveränitätsmittel als Minus einstufen – so wie einer, der das Gehen souverän beherrscht, das Torkeln als mangelhafte Vorstufe zu sehen geneigt ist. Dem Plus an Souveränität steht freilich ein Minus an Betroffbarkeit gegenüber.
- (3) Pädagogische Darstellungen in reformpädagogischer Tradition neigen dazu, den Blick vor allem auf die in der Betroffbarkeit steckende Lebendigkeit zu richten. „Kindergeschichten“, das sind da Geschichten von der überraschenden Einfallskraft, Neugier, Sensibilität derer, die noch nicht „erstarrt“ sind, wie eine charakteristische reformpädagogische Metapher sagt. Kinderfragen, Kinderäußerungen, Kinderreaktionen werden als Symptome größerer Lebendigkeit verbucht. In dieser – lebensphilosophisch animierten – Linie lagen auch die Deutungen der oben skizzierten Beispiele von Kindern (wie von staunfähigen Wissenschaftlern und Künstlern). Solche Deutungen haben ihre Gefahren. Sie neigen zu Verklärungen, sie neigen dazu, Kinderäußerungen zu Projektionsflächen von Erwachsenensehnsüchten und Zivilisationsflucht zu machen. Den Fortschritt der Zivilisation begleitet ja ein nicht unbedenklicher Kult des Ursprünglichen.
- (4) Die andere Seite der Lebendigkeit heißt Verwundbarkeit durch eine verwundende, eine brutale, eine feindliche Welt. Eine unbegreifliche, unbegriffene und deshalb fremde Welt – der das Kind ohne Abwehrwaffen ausgeliefert ist – wird von reformpädagogischer Animiertheit leicht und gern übersehen. Vielleicht ist solche Idyllisierung und Idealisierung eine Form, das nicht ins Bewußtsein dringen zu lassen, was Kinder erschreckt und bedroht. In ähnlicher Weise wird ja, zumal in pädagogischen Kontexten, Kunst idealisiert und idyllisiert. So wird abgewehrt, daß Kinder und Künstler verwundbar sind und in dieser Empfindlichkeit das Entsetzen spüren und freilegen, das die Lebensroutine zuweht und unkenntlich macht. Das Entsetzen über eine aus den Fugen befindliche, eine gar nicht normale Welt.
- (5) Gewöhnung und Machtinteressen an eingefahrenen Praktiken der Normalisierung verschütten und verwehen und verharmlosen unentwegt die Bruchstellen

unserer persönlichen wie der gesellschaftlich-historischen Existenz. Auch deshalb können Kinder- (wie Künstler-) Äußerungen Peinlichkeit und Schrecken verbreiten. Sie nehmen wenig Rücksicht aufs Schickliche.

In den autobiographischen Schriften von THOMAS BERNHARD wird diese eh fragwürdige Unterscheidung (als sei Künstlerempfindlichkeit nicht auch eine sublimierte Form von Kinderempfindlichkeit) vollends illusorisch: „Diese Stadt hat alle, deren Verstand sie nicht mehr verstehen konnte, ausgestoßen und niemals, unter keinen Umständen mehr zurückgenommen, wie ich aus Erfahrung weiß, und sie ist mir aus diesen aus Hunderten von traurigen und gemeinen und entsetzlichen und tatsächlich tödlichen Erfahrungen zusammengesetzten Gründen immer eine mehr und mehr unerträgliche geworden und bis heute im Grunde unerträglich geblieben und jede andere Behauptung wäre jetzt falsch und Lüge und Verleumdung und diese Notizen müssen jetzt notiert sein und nicht später, und zwar in diesem Augenblick, in welchem ich die Möglichkeit habe, mich vorbehaltlos in den Zustand meiner Kindheit und Jugend und vor allem meiner Salzburger Lern- und Studierzeit zu versetzen mit der für eine solche Beschreibung als Andeutung notwendigen Unbestechlichkeit und aufrichtigen Schuldigkeit, dieser Augenblick, zu sagen, was gesagt werden muß, was angedeutet sein muß, muß ausgenutzt werden, der Wahrheit von damals, der Wirklichkeit und Tatsächlichkeit, wenigstens in Andeutung zu ihrem Recht zu verhelfen, denn allzuleicht kommt auf einmal nur mehr noch die Zeit der Verschönerung und der unzulässigen Abschwächung, und alles ist diese Lern- und Studierstadt Salzburg für mich gewesen, nur keine schöne, nur keine erträgliche, nur eine, welcher ich heute zu verzeihen hätte, indem ich sie verfälsche“ (BERNHARD 1984, S. 42f.). Daß die Zeit – kraft des verklärenden Rückblicks – die Wunden nicht etwa heilen, sondern schon unkenntlich machen könnte – dies wird als Gefahr, der zu widerstehen ist, gesehen. Die das Kind verwundende Wirklichkeit, die es fast tötende Wirklichkeit soll heraufkommen – ohne die Pufferung durch souveräne Erwachsenenkommentare, ohne die Souveränität gebenden durchsichtigen Satzgefüge. Die unter den Befestigungsanlagen der kognitiven und affektiven Ausrüstung des Erwachsenen liegende Verletzlichkeit ist, diese Aufgabe stellt sich BERNHARD ausdrücklich, auszugraben: „Aber was ich heute ohne weiteres ertragen und ohne weiteres ignorieren kann, habe ich in diesen Lehr- und Studienjahren nicht ertragen und ignorieren können, und ich rede von diesem Zustand der Unbeholfenheit und totalen Hilflosigkeit *des Knaben*, die die Unbeholfenheit und totale Hilflosigkeit eines jeden Menschen in diesem ungeschützten Alter sind“ (BERNHARD 1984, S. 44). Ein Krebsgang des Geistes wird nötig – die späten Gedanken und Deutungen, die die Widerfahrnisse in größere Zusammenhänge rücken oder wertend einordnen, sind aufzulösen, nach Möglichkeit zu unterlaufen. Dabei sind auch die Sprachmittel des Erwachsenen, die mit diesen Einordnungen verschwistert sind, zu sistieren. Kataraktische Erfahrungen – solche, bei denen die Realität einen überfällt und mitreißt – sollen nicht analysiert, sie sollen beschworen und, in „präsentativer Symbolisierung“ (Vgl. LANGER 1979, S. 86ff., LORENZER 1981, S. 165ff.), vergegenwärtigt werden. BERNHARD beschreibt sein Vorhaben der Ausforschung und Vergegenwärtigung seiner Kindheit: „An dieser Stelle muß ich nun wieder sagen, daß ich notiere oder auch nur skizziere und nur andeute, wie ich damals empfunden habe, nicht wie ich heute *denke*, denn die Empfindung von damals ist eine andere gewesen als mein Denken heute, und die Schwierigkeit ist, in diesen Notizen und Andeutungen die Empfindung von damals und das Denken von heute zu Notizen und Andeutungen zu machen, die den Tatsachen von damals, meiner Erfahrung als Zögling damals entsprechen, wenn auch wahrscheinlich nicht gerecht werden, jedenfalls will ich den Versuch machen“ (BERNHARD 1984, S. 70).

Einige Beispiele für die BERNHARDSche Ausgräberarbeit sollen zeigen, daß es ihr gerade nicht darum geht, Kindererfahrung als Vor- oder Frühform bzw. als Defizitfigur von sogenannten reifen, realitätsgemäßen Erwachsenenverarbeitungen zu Gesicht zu bekommen. Dazu neigen, schon von der erkenntnisleitenden Grund-

metapher, alle Modellierungen, die das Heranwachsen von Menschen als einen Vorgang in *Stufen* zu sehen nahelegen. Kein „noch nicht“ oder „zum Teil schon“, das Stufungsdeutungen der kindlichen Weltverarbeitung bestimmt – man lese eine Seite PIAGET – kann da das Material organisieren.

### Beispiel 1: Real und doch abstrus

Von dem Hippinghof, einem Bauernhof in Seekirchen in Österreich schreibt Bernhard von seinem Leben als Vier- und Fünfjähriger: „Am Sonntag gab es die besten Topfenpalatschinken, die ich jemals gegessen habe, sie kamen in großen Wuchtelpfannen direkt auf den Tisch. Das war die Krönung. In aller Frühe wurde in die Kirche gegangen. Im sogenannten Sonntagsanzug. Mich schauderte unter den Verfluchungen, die von der Kanzel herunterkamen. Ich begriff das Schauspiel nicht, und ich ging jedesmal unter in der dichtgedrängten Menge, die sich alle Augenblicke niederkniete, dann wieder aufstand, ich wußte nicht warum und wieso, ich getraute mich auch nicht zu fragen. Der Weihrauch stieg mir in die Nase, aber er erinnerte mich an den Tod. Die Wörter Asche und ewiges Leben setzten sich in meinem Kopf fest. Das Schauspiel zog sich in die Länge, die Komparserie bekreuzigte sich. Der Hauptdarsteller, der Dechant gewesen war, gab seinen Segen. Die Assistenten buckelten alle Augenblicke, schlangen die Weihrauchfässer und stimmten ab und zu mir unverständliche Gesänge an“ (BERNHARD 1985, S. 84f.)

Gebärden, Gerüche, Klänge, Wörter, Raumkonstellationen branden unvermittelt in das Empfinden des Kindes, dem weder die Gebärden noch die gedanklichen und affektiven Routinen zur Verfügung stehen, sich dem Überfallenwerden durch diese Geschehnisse zu entziehen und einen „übersituativen“ Standort einzunehmen. Fremd, ungereimt, unvertraut, unbegreiflich und in Partikeln höchst eindrucksvoll ist das, was sich da in die Länge zieht. Daß sich sonst ganz vertraute und normale Menschen unversehens in so andere Konstellationen verrücken können; daß sie dieses Verrücken als normal und selbstverständlich einzustufen scheinen – das macht dem Kind zu schaffen. Wenn sonst auf dem Bauernhof die Gebärden und Bewegungen (beim Füttern, beim Mähen, beim Kochen etc.) alle einen einsichtigen Sinn hatten, den man notfalls auch durch Fragen herausbekommen konnte – *diese* Gebärden und Tätigkeiten und Gerüche und Klänge wirken auf das Kind abstrus, d. h. einerseits real und von den maßgebenden Erwachsenen für normal gehalten, andererseits ohne Zusammenhang untereinander und mit dem wirklichen Leben, ohne Sinn. Realität als Abstrusität – solche Schockerfahrungen gibt es häufig bei BERNHARD. Zum Beispiel noch diese:

„Auf einem sogenannten Kreistag, der neunzehnhundertneununddreißig in Traunstein abgehalten worden ist, marschierten Zehntausende sogenannte Braunhemden auf dem Stadtplatz auf, mit Hunderten von Fahnen nationalsozialistischer Gruppen, sie sangen das Horstwesselied und *Es zittern die morschen Knochen*. Auf dem Höhepunkt der Veranstaltung, zu welcher ich, sensationsgierig, wie ich war, schon in aller Frühe gelaufen war, um nur ja nichts zu versäumen, sollte der Gauleiter Giesler aus München eine Rede halten. Ich sehe noch, wie der Gauleiter Giesler das Podium besteigt und zu schreien beginnt. Ich verstand kein Wort, denn die Lautsprecher, die um den ganzen Platz aufgestellt waren, um Gieslers Rede zu übertragen, übertrugen nur ein gewaltiges Gekrächze. Plötzlich fiel der Gauleiter Giesler in sich zusammen und verschwand wie eine ockerfarbene Puppe hinter dem Rednerpult. In der Menge verbreitete sich sofort, daß den Gauleiter Giesler der Herzschlag getroffen habe. Die Zehntausende zogen ab. Auf dem Stadtplatz herrschte Ruhe. Aus dem Radio hörten wir am Abend die offizielle Bestätigung des Todes vom Gauleiter Giesler“ (BERNHARD 1985, S. 126).

Dieser Beschreibung fehlen die Distanz und Überlegenheit schaffenden Zurichtungen, die ein Zeitungsbericht, eine historische oder sozialwissenschaftliche Darstellung enthalten. Das Unglaubliche und Verrückte wird – ohne den Gestus der Empörung, der Verwunderung, der Ratlosigkeit, der einordnenden Verständnisbemühung – als Tatsache, affektlos, wiedergegeben. „Wie eine ockerfarbene Puppe“ verschwand der Gauleiter hinter dem Rednerpult. Ohne Scham und Mitleid und Ergriffenheit – so hat es das Kind gesehen. Man kann fragen, ob diesem unbewaffneten Blick nicht mehr Realität zu Gesicht kam als dem Blick, der die Szene einordnet und wertet.

### Beispiel 2: Unstimmigkeiten

„Protoplasmatisch“ nennt PIAGET die frühen Formen von Kindern, sich in der Welt zu spüren – die Formen, in denen sich das Subjekt noch nicht abzuheben, zu isolieren, zu distanzieren imstande ist (PIAGET 1980, S. 192). Auch MEAD spricht, im Zusammenhang der Charakterisierung von Prozessen der Problemkonfrontation und der Hypothesenbildung davon, daß die Phase der „Desintegration“ – d. h. des Zerfalls festliegender Zugriffe – als „Rückkehr zum ursprünglichen Stadium eines protoplasmatischen Bewußtseins“ aufzufassen sei (zitiert bei KOKEMOHR 1982, S. 175). Und die Charakterisierung der sogenannten „coenästhetischen Erfahrungsformen“ durch RENÉ SPITZ (SPITZ 1967, S. 152 ff.) peilt eine in unserer Kultur fortschreitend gegenstandslos gewordene Art an, die Welt, ganzheitlich mitschwingend, beispielsweise „visceral“ (d. h. „in den Gedärmen“) zu spüren. Solche von KOKEMOHR gewiß zu Recht mit dem späten HUSSERL als „vorprädikativ“ charakterisierte Erfahrungsform bricht sich, scheint mir, in BERNHARDS Autobiographie Bahn. Was ihr zur Gegebenheit kommt, ist nicht begrifflich vermittelt, es ist nicht angemessen in Begriffe zu übersetzen – es ist szenisch zu erinnern, zu vergegenwärtigen. Keine begründete und zu widerlegende Behauptung – eine bezeugte Erfahrung steht in folgenden Sätzen über das Innere des Gymnasiums, das den Knaben Bernhard aufnahm.

„Dieses Gebäude also, welches einmal die Alte Universität gewesen war, mit seinen langen Gängen und weißgekalkten Gewölben war mehr ein Klosterbau als eine Schule, hatte tatsächlich bei meinem Eintritt in das Gymnasium, also in dem Augenblick meines Aufstiegs von der Hauptschule, in diese höchste Mittelschule, Ehrfurcht und Staunen in mir hervorgeufen und mir auf einmal, aufgenommen in diese mit dem *altherwürdigen Hause* immer schon verbunden gewesen höheren Weihen, die Erkenntnis vermitteln und fühlen lassen, daß ich selbst jetzt, tagtäglich in diese Schule eintretend und in ihr die Marmortreppen emporsteigend, wie sie etwas Höheres sei ... Aber die Ehrfurcht und die in jedem Falle geisteshemmende Hochachtung waren bald abgebaut gewesen in den ersten Unterrichtswochen. Die Professoren waren nur die Ausführenden einer korrupten und im Grunde immer nur geistesfeindlichen Gesellschaft und deshalb ebenso korrupt und geistesfeindlich, und ihre Schüler waren von ihnen angehalten, genauso korrupte und geistfeindliche Menschen zu werden. Der Unterricht entfernte sich immer weiter von jeder natürlichen Geistesentwicklung, in den unerträglichen Schraubstock einer die Geschichte als toten Gegenstand fälschlich als eine Lebensnotwendigkeit ausgebenden und predigenden Unterrichtsmühle eingeklemmt, beobachtete ich eine da wiederaufgenommene Zerstörung in mir, die mit dem Unterrichtsende in der Hauptschule abgebrochen war. Zum zweitenmal war ich in die Katastrophe hineingekommen ...“ (BERNHARD 1984, S. 76/77). Die Treppen, die in die höheren Weihen einbeziehen, stimmen nicht zu dem, was als Unterricht passiert – als „katastrophale Verstümmelungsmaschinerie meines Geistes“ (ebd. 1984, S. 77). In eine mit

erhabenen Räumen und Marmortreppen drapierte Katastrophe sieht sich der Knabe hineingezogen – er spürt, wie er namens des Höheren zerstört wird.

Solche Kinderirritationen, in denen das Vertraute sehr unvertraut gemacht wird, abzuwehren und als realitätslos zu charakterisieren, steht ein ganzes Arsenal von Argumenten bereit. Fehlen der Kinderempfindung nicht alle Voraussetzungen zur unverzerrten Erkenntnis, zum abgewogenen Urteil? Mit solchen Sätzen kann man BERNHARDS Äußerungen als rein subjektiven Aufschrei einer überempfindlichen Seele einstufen. Aber könnte es nicht, umgekehrt, der Fall sein, daß dieses Kind gerade durch sein Nichtverstehen des kognitiven Überbaus besonders gut disponiert ist, die vorprädikativen Ausstrahlungen der Gebäude, des Gebarens, der Stimmen, der Wörter, der Thematisierungen aufzufangen? Gerade weil ihm inhaltliche Argumente, auf die sich diese Erwachsenenwelt beruft, unzugänglich sind – gerade deshalb ist es möglicherweise, kraft der verbliebenen Anteile seines „protoplasmatischen Bewußtseins“, imstande zu wittern, was da wirklich „läuft“. Es spürt die schlechtkaschierte Zerstörungskraft. Bemerkenswert, wie osmotisch BERNHARD Salzburg auch späterhin erleidet, wie er den Fortgang des Vernichtungswerks spürt, das diese Stadt an ihm, in ihm ausrichtet, seit Kindertagen (vgl. BERNHARD 1954, S. 93f.). Haben Kinder zuweilen besondere Affinitäten zu den widersprüchlichen, den katastrophischen Seiten der sie umgebenden Welt – zu den Seiten, die die Erwachsenen vor sich verhüllen (müssen?), um weiterleben zu können. Die schier groteske Neigung großer Dramatiker zu katastrophisch zugespitzten Geschichten (man denke an „König Lear“, an „Emilia Galotti“, an „Don Carlos“), hat sie nicht eine Wurzel in der Kinderempfänglichkeit für die Brüche und Katastrophen unter den beruhigenden und abpuffernden Deutungskonventionen?

### Beispiel 3: Umzentrierung – die Attraktion des Ausgestoßenen, Abseitigen

„Mein bevorzugter Platz in Seekirchen war von allem Anfang der Friedhof, mit seinen pompösen Grüften, den riesigen Granitgrabsteinen der Wohlhabenden, den kleinen verrosteten Eisenkreuzen der Armen und den winzigen weißen Holzkreuzen der Kindergräber. Die Toten waren schon damals meine liebsten Vertrauten, ich näherte mich ihnen ungezwungen. Stundenlang saß ich auf irgendeiner Grabeinfassung und grübelte über Sein und sein Gegenteil nach. Naturgemäß kam ich schon damals zu keinem befriedigenden Schluß“ (BERNHARD 1985, S. 70f.).

Eine Schwerpunktverlagerung der Aufmerksamkeit, die die Erwachsenennormalität antastet. Ist der Kleine verrückt? Was hat er mit den Toten? Was hat ein Fünfjähriger, dessen Natur es zu sein hat, munter zu spielen und Erwachsenen entzückende Fragen zu stellen, stundenlang auf einem Grab zu sitzen? Eine solche Kinderwelt rührt an substantielle Grenzziehungen unserer Zivilisation – daß nämlich die Lebenden und die Toten strikt voneinander geschieden sind und nichts miteinander zu tun haben dürfen. Auch hier psychologisieren wir, um die uns vertraute und normale Welt nicht etwa aus den Fugen gehen zu lassen und sagen dem Kind lieber etwas abseitige Neigungen nach, die sich schon geben werden, als daß wir unsere Welt in unvertrautes Licht rücken lassen: ins Licht eines Lebens, das alle Ritzen gegen Tod und Verweslichkeit und Hinfälligkeit abdichtet.

„Die aufgebahrten Toten hatten entstellte Gesichter, von ausgeflossenem und dann vertrocknetem Blut sehr oft verunstaltet. Es nützte oft nichts, das Kinn an den übrigen Kopf zu binden, es blieb unten, und der Beobachter starrte in die finstere Mundhöhle. Die

Aufgebarhten lagen im Sonntagsanzug da, die Hände um einen Rosenkranz gefaltet ... Diese Begräbnisse machten den größten Eindruck auf mich, zum erstenmal in meinem Leben sah ich, daß die Menschen starben und daß man sie eingrub und so gut zuschüttete, daß sie die Lebenden absolut nicht mehr vergiften konnten“ (BERNHARD 1985, S. 86). – Eine Aufmerksamkeit gegen den Strich – schroff, ohne religiöse oder naturwissenschaftliche Stoßdämpfer.

Wo liegen die Aufmerksamkeitszentren einer Schule? Wovon reden Schüler und Lehrer, was beschäftigt sie, was geht ihnen nach? Die Laune des Direktors? Die Noten der Klassenarbeit und die Leistungstabelle? Die Zeugnisse? Der neue Klassenlehrer? Solches ist denkbar und normal – für den jungen THOMAS BERNHARD bildeten sich im Salzburger Gymnasium andere ihn faszinierende Zentren, um die herum er seine Erfahrung organisierte, und damit werden vielleicht gar nicht seltene Umzentrierungen in kindlichen Weltbildern greifbar, von denen sich die Schulweisheit der Entwicklungspsychologie wenig träumen läßt. Die Ausstoßung und die Vernichtung eines Häßlichen – des „von oben bis unten unansehnlichen“ (BERNHARD 1985, S. 97) kleinen, glatzköpfigen Geographieprofessors Pittioni – und eines Verkrüppelten – eines Architekten Sohns, der eine Kinderlähmung hinter sich hatte – diese grausam und gemein exekutierte Vernichtungsprozesse waren es, die dem Schüler Bernhard zur Mitte seines Schulerlebens wurde. Mit einer fast instinktiven Kraft sieht er sich angezogen von den unterhalb der offiziellen Kultur- und Bildungsvermittlung ablaufenden Zerstörungsprozessen, von der stummen Grausamkeit, die die öffentlichen Schul-Ausleuchtungen selbstverständlich verleugnen oder als kleine menschliche Schwächen verharmlosen. Fremd wird die Schulwelt offiziösen Bildungsstolzes im fahlen Licht von Sätzen wie den folgenden:

„Der Krüppel als Architekten Sohn einerseits und der Pittioni andererseits waren die beherrschenden Menschen als Figuren des Gymnasiums für mich gewesen, genau jene, an welchen sich die Fürchterlichkeit einer rücksichtslosen Gesellschaft als Schulgemeinschaft auf die deprimierendste Weise tagtäglich zeigte. An dem einen (Krüppel) wie an dem andern (Pittioni) habe ich ununterbrochen in der Schule die tagtäglichen neuen Erfindungen von Grausamkeit an diesen beiden der Gesellschaft als Schulgemeinschaft studieren können, gleichzeitig die Hilflosigkeit dieser beiden in jedem Falle immer und mit der Zeit immer noch katastrophaler Geschädigten, den Prozeß ihrer schon weit fortgeschrittenen Zerstörung und Vernichtung mit jedem Schultage furchtbarer“ (BERNHARD 1984, S. 96). Dem Knaben gehen noch die Mittel der Distanzierung ab, mit deren Hilfe er sich die täglich erlebten Szenen, die in ihn eindringen, vom Leib halten könnte. Er kann und will keinen „übersituativen Ort“ erklimmen, er kann und will kein „extramundanes Subjekt“ (E. STRAUS) in sich mobilisieren, um die Geschehnisse von höherer Warte aus zu betrachten und zu entschärfen.

In letzter Zeit sind Arbeiten erschienen, die die theoretische Tiefenschärfe für die unterhalb und vor den kognitiven Operationsgefügen liegenden Formen vorprädikativer Weltbeziehungen weiter entwickelt haben, und zwar inspiriert von der Phänomenologie (vorab HUSSERLS und MERLEAU-PONTYS), etwa Arbeiten von KÄTE MEYER-DRAWE (1984) und RAINER KOKEMOHR (1982; 1985). „Die vorprädikativen synkretischen Verschlingungen bleiben das Fundament jeder ausdrücklichen Erkenntnis und Sozialität. Sie zeigen sich dann, wenn unser unmittelbarer Kontakt zur Welt willentlich (etwa in der Malerei oder in der Musik) oder durch Krankheit gestört ist“ (MEYER-DRAWE 1984, S. 189). Als ein Ergebnis der hier vorgestellten interpretatorischen Skizzen von Szenen, in denen die Welt „unvertraut“ wird, ließe sich ergänzen: Auch in Kindererfahrungen melden sich diese verschütteten Fundamente. Es handelt sich um *Fundamente* auch kognitiv-gedankli-

cher Weltbearbeitung – es handelt sich nicht um abzuwerfende, überflüssig werdende Frühformen, die wie Eierschalen oder Trägersraketen funktionslos werden. Und KOKEMOHR tastet in Auseinandersetzung mit HUSSERL, MEAD und MERLEAU-PONTY nach einer Theorie, „die das Lernproblem zwischen vorprädikativer und prädikativer Sphäre ansiedelt und den Gewißheit suchenden, von Ungewißheit geprägten, hypothetischen Charakter, den alle Universalisierungsversuche im Moment ihres Vollzugs für die Subjekte haben, gegenwärtig hält“ (KOKEMOHR 1982, S. 176).

Was heißt es, das unvertraut Sperrige in den Prozessen der begrifflichen Universalisierung „gegenwärtig zu halten“ und es nicht als motivationalen Zündstoff oder als Bestandteil früherer Entwicklungsstufen (des einzelnen wie der Menschheit) zu distanzieren?

### Literatur

- BERNHARD, TH.: Die Ursache – Eine Andeutung. München 1984.  
 BERNHARD, TH.: Ein Kind. München 1985.  
 BLUMENBERG, H.: Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt a.M. 1981.  
*Der Schaffner lockerte seine Gefühle.* Professor Mammuts gesammelte Stilblüten. München 1981.  
 KOKEMOHR, R.: Kann die „Alltagswende“ der Erziehungswissenschaft zur Bearbeitung didaktischer Legitimationsprobleme beitragen? In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Bd. 4. Hrsg. v. D. LENZEN. Stuttgart 1982, S. 149–204.  
 KOKEMOHR, R.: Modalisierung und Validierung in schulischen Lehrlernprozessen. In: KOKEMOHR, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt a.M. 1985, S. 177–235.  
 LANGER, S.: Philosophie auf neuem Wege. Mittenwald 1979.  
 LORENZER, A.: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Frankfurt a. M. 1981.  
 MEYER-DRAWE, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Intersubjektivität. (Übergänge. Bd. 7.) München 1984.  
 NÖSTLINGER, CH.: Robinson war böse zu Freitag. In: Die Zeit (1985), Nr. 2, S. 35.  
 PIAGET, J.: Das Weltbild des Kindes. Frankfurt a.M. 1980.  
 SKLOVSKIJ, V.: Die Kunst als Verfahren. In: STRIEDTER, J. (Hrsg.): Russischer Formalismus. München 1971, S. 3–35.  
 SPITZ, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1967.  
 TOLSTOJ, L.: Krieg und Frieden. München 1964.  
 WAGENSCHNEIN, M./BANHOLZER, A./THIEL, S.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Stuttgart 1973.  
 WAGENSCHNEIN, M.: Naturphänomene sehen und verstehen. Stuttgart 1980.

### Abstract

#### *Irritations – A world growing strange*

Learning is commonly defined as the process of acquiring the ability to cope with irritations and enigmas in a detached, rational way. The greater a person's ability to deal with and interpret reality, the easier it is for him to explain, classify, and rate strange or irritating phenomena.

This definition disregards the fact that there also exists a tendency to lay open and to endure the inappropriate, the stupefying, or the unbelievable. Children, artists, and researchers sometimes give proof of this tendency. The author comments on diverse examples and interprets them on the basis of phenomenological presuppositions.

#### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Horst Rumpf, Ostpreußenstr. 12, 6100 Darmstadt 13